

“EMOCIONES EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: CLAVES PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL”

**Diego Calderón
Josep Gustems-Carnicer
Carolina Martín-Piñol
Concha Fuentes-Moreno
Ana Portela-Fontán**

**EMOTIONS IN THE ARTISTIC EXPERIENCE:
KEYS TO EDUCATIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT**

Photo by Phillip Collier from FreeImages

RESUMEN

Numerosos estudios avalan el papel del arte en la consecución del bienestar de los individuos y grupos, y por evocar emociones positivas. Esta investigación pretende conocer qué emociones son provocadas por el uso de cada arte en jóvenes y adultos, estableciendo diferencias según sexo, edad, nivel educativo, conocimientos artísticos o experiencia artística, de forma que permita efectuar propuestas educativas. Se trata de un estudio descriptivo exploratorio mediante la aplicación de un cuestionario on line construido ad hoc y validado, aplicado a 497 participantes, entre 14 y 84 años. Se han utilizado porcentajes, correlaciones, diferencias estadísticas y la prueba de esfericidad de Barlett. Los datos obtenidos permiten señalar cómo las artes promueven principalmente emociones de carácter positivo. Por sexos, se han encontrado pocas diferencias emocionales por el arte, aunque sí se aprecian diferencias según edades, nivel de estudios generales y artísticos, experiencia artística y cada arte. Las características del alumnado deberán tomarse en cuenta en cualquier propuesta de proyecto artístico que persiga el bienestar individual y social, tanto en espacios educativos formales como no formales. Los espacios terapéuticos, e instituciones sociales y educativas deberían hacer un esfuerzo en garantizar y fomentar este tipo de actividades para promover una educación emocional efectiva.

PARALABRAS CLAVE

Artes, Emoción, Educación artística, Educación emocional

ABSTRACT

Several studies support the role of art in the attainment of the well-being of individuals and groups, and to evoke positive emotions. Our study aims to know what emotions are caused by the use of each art in young people and adults, establishing differences according to sex, age, educational level, artistic knowledge or artistic experience, to make educational proposals. This paper is a descriptive exploratory correlational study that analyzes the link between art and wellbeing through an ad hoc on-line questionnaire, applied to 497 participants, aged between 14 and 84 years. Percentages, correlations, statistical differences and the sphericity test of Barlett have been used. The data obtained allow us to point out how the arts mainly promote positive emotions. By gender, few differences have been found in the emotional response provoked through art, although differences according to age, level of general and artistic studies, artistic experience, and each art can be appreciated. The use of the arts in education must attend to their different emotional evocative capacity. The characteristics of the students should be taken into account in any artistic project proposal that pursues the individual and social wellbeing, both in formal and non-formal educational spaces. The therapeutic spaces, and social and educational institutions should make an effort in guaranteeing and promoting this type of activities to promote an effective emotional education.

KEYWORDS

Arts, emotion, Arts education, Emotional education

EMOCIONES EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: CLAVES PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Diego Calderón
Josep Gustems-Carnicer
Carolina Martín-Piñol
Concha Fuentes-Moreno
Ana Portela-Fontán

INTRODUCCIÓN: ARTE Y BIENESTAR

Decía Cassirer que el arte, el mito, el lenguaje y la ciencia, no son simples copias de la realidad, sino que representan las grandes direcciones de la trayectoria espiritual del hombre, un proceso ideal en el cual se constituye para nosotros la realidad única y, a su vez, múltiple (Cassirer, 2016). El arte se presentaría, pues como una creación destinada a integrar el ser, un canal para asociar el mundo de las ideas interiores y el de las formas exteriores mediante la construcción transformadora de nuestra mirada sobre el mundo proponiendo interpretaciones diferentes (Tusa, 1996). Junto a cierta predisposición y fascinación por el hecho artístico, las sociedades necesitan impulsar acciones educativas que permitan tales transformaciones, a través de visiones holísticas que subrayen la educación de actitudes, en íntima relación con las emociones. Las conductas emocionales marcan de forma muy significativa la evolución del cerebro (Otrosky & Vélez, 2013) el aprendizaje y la asimilación cognitiva. Desde la neurociencia, la relación entre emoción, motivación y aprendizaje es una realidad esencial a la hora de construir cualquier competencia social.

En esta línea es donde se plantea el papel jugado por las diferentes manifestaciones artísticas para crear una ciudadanía comprometida y responsable. Las artes entendidas como actividades humanas vinculadas a la expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y colectivas, potencian el bienestar y la salud, entendida según la OMS como un “estado de completo bienestar físico, mental y social y no solo la mera ausencia de enfermedad” (W.H.O., 1948: 100), un concepto que engloba un amplio abanico de potencialidades intelectuales, sociales, emocionales y físicas del ser humano, a lo largo de todas las épocas y culturas (Ryff & Singer, 1998).

Dentro del amplio espectro de recursos de que se dispone para la autorregulación y el alcance del bienestar, es ampliamente aceptado que las artes producen efectos físicos, mentales y sociales de gran valor (Cann, 2017), siendo excelentes instrumentos para evitar el declive cognitivo y atenuar el estrés, contribuyendo, por ende, al bienestar general (Lehikoinen, 2017). Aunque la música y el cine sean las artes más empleadas para procura bienestar (Calderón, Martín, Gustems & Portela, 2018), serían los proyectos artísticos colectivos los que aglutinen más elementos para generarlo, pues se fundamentan en el compañerismo, la amistad y la colaboración, elementos esenciales en la consecución de la felicidad (Buss, 2000). Algunos

ejemplos internacionalmente relevantes de proyectos artísticos podrían ser: *West-Eastern Divan*, (concebido por Daniel Barenboim y Edward Said en 1999); *Centro de Producción Artística de Capacete* (en Rio de Janeiro formando artistas y terapeutas desde 1998); *Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (FESNOJIV) (fundado en 1975 por José Antonio Abreu); *Flora ars+natura* (en Colombia, con especial énfasis en la relación entre el arte y la naturaleza); o *Projects Abroad* (que desde 1992 coordina actividades de voluntariado a nivel internacional, muchas de ellas basadas en el arte y la transformación artística), por citar algunos que han trascendido fronteras nacionales y continentes (Burset, Calderón & Gustems, 2016).

La educación artística y el universo de las emociones

Muchas de las emociones más complejas y sutiles se generan al participar en la creación o en la contemplación de una obra. Algunas experiencias artísticas son propuestas desde ámbitos formales (escuelas o centros de enseñanza oficiales), aunque algunos inconvenientes asociados este tipo de educación –como su lentitud en asimilar nuevas metodologías o su distanciamiento de la realidad social- provocan que las prácticas artísticas se vinculen frecuentemente a la denominada “educación no formal”, conllevando cierta democratización de la actividad artística, y posibilitando nuevos espacios de contemplación y disfrute del arte, el denominado “arte comunitario” (Lonie & Dickens, 2016; Moreno, 2016). Así la educación artística en la educación superior es un objetivo de relevancia estratégica, pues garantiza su implantación efectiva en la educación obligatoria (en el caso de los grados de maestro y del máster de profesorado de secundaria) y señala las grandes líneas de vanguardia en la creación e investigación (en grados y doctorados vinculados a bellas artes, música, artes escénicas, etc.)

La investigación en educación artística ha prestado atención a múltiples aspectos relacionados con la estética, la filosofía, el currículo, la multiculturalidad, la evaluación o la evolución de las conductas estéticas (Eisner & Day, 2004), sin apenas vinculación con las emociones, eje central de la psicología positiva y de los enfoques holísticos del bienestar, reflejados en numerosos trabajos científicos dedicados a terapias artísticas aplicadas. La confusión presente en numerosos currículos artísticos que pretenden tratar las artes al máximo nivel frente a materias presentes en los sistemas de evaluación internacional (como PISA), han desdibujado un poco el lugar que las artes deberían ocupar en la formación superior (Aróstegui, 2016). A esto hay que añadir que la formación superior de los profesores de arte suele estar vinculada al área de Humanidades, mientras que la Didáctica de las Artes (Educación Plástica y Musical) –desde donde se imparte y se investiga su enseñanza- lo está en Ciencias Sociales, con distintos métodos de trabajo (Marín Viadel, 2011). Ambas áreas de conocimiento atienden a la realidad artística pero desde distintas miradas, a menudo distantes.

De hecho, la educación artística se fundamenta en que el crecimiento personal del individuo proviene, entre otras, de las múltiples experiencias humanas de diálogo con las artes,

experiencias que implican una transformación personal (White & Lorenzi, 2016), por lo que debemos garantizar su presencia tanto en los ámbitos educativos formales como en los no formales, una actitud y un interés por vincular formas e ideas derivadas de la música, la pintura, la escultura, la danza, la literatura, la poesía o el cine, y de las relaciones que se generan entre sí. Este intercambio que se establece con el Arte es singular para cada individuo y depende de cómo cada sociedad le procure un acceso, resultando difícil establecer fronteras en cada una de las artes e incluso encontrar una descripción del verdadero significado de lo que comúnmente definimos como “Arte”.

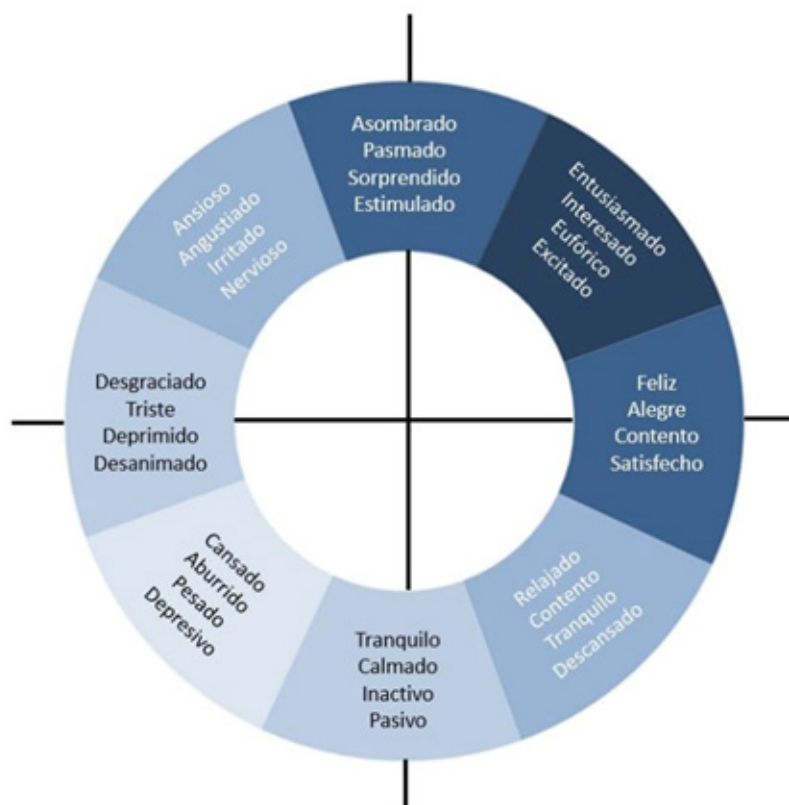
Aunque en el pasado ciertas prácticas artísticas estuvieron vinculadas a intenciones puramente estéticas, sin ningún trazo de utilitarismo, la aparición de las llamadas “artes de entretenimiento” (música no culta, cine, fotografía, etc.) a lo largo del siglo XX, contribuyó a la democratización del arte y a la ampliación de sus fronteras (Gombrich, 1950; Romeu, 2017). Resultaría imposible realizar una clasificación satisfactoria de las artes porque su ámbito no es fijo, no existe acuerdo sobre lo que es y no es arte, o sobre qué actividades y obras humanas deben o no incluirse entre ellas (Tatarkiewicz, 1987). No obstante, podemos referirnos a algunas prácticas artísticas como “artes” convencionalmente aceptadas, sin riesgo de entrar en controversias estéticas que nos alejen de nuestro principal objetivo: contribuir a la educación emocional a través de la experiencia artística.

Este trabajo se centra en las emociones provocadas por el arte, las denominadas “emociones estéticas”, similares al resto de experiencias vitales, aunque generalmente de forma vicaria (Vigotsky, 1972), un “entrenamiento” emocional que nos permitiría operar en contextos imaginarios sin consecuencias inmediatas, y socializando en muchas ocasiones la emoción, pues trasladan al círculo de la vida social aspectos íntimos de la vida humana (Lima, 2004). Esta educación emocional plantea diversas fases: conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional, que redundarán en la competencia social y competencia para la vida y el bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

Para una adecuada educación emocional a través de las artes, se puede recurrir tanto a las experiencias educativas en educación superior y educación obligatoria, como a las terapéuticas, recogidas en revistas y congresos de Arteterapia o Musicoterapia, principalmente. Existe una amplia literatura internacional al respecto (como los clásicos manuales de Juslin & Sloboda, 2001 o el de Neill, 2005, o revistas como Arts & Health) que ofrecen una plataforma investigativa sobre la que diseñar propuestas formativas adecuadas a distintos colectivos: universitarios, jóvenes, niños, ancianos, según sexos, discapacidades, altas capacidades...

Como las emociones son respuestas a acontecimientos externos o internos, a partir de la valoración sobre si dicho evento es positivo o negativo para nosotros (Bisquerra, 2010), nos vemos envueltos en situaciones de placer o displacer (la denominada “valencia emocional”) y mecanismos de activación corporal (el denominado “*arousal*”) tales como alteraciones en la respiración, tono muscular o ritmo cardíaco. La combinación de estos dos factores, el grado de placer y el nivel de activación, nos permite caracterizar y clasificar las emociones. En la siguiente figura se presentan las ocho emociones básicas comúnmente aceptadas, según un eje vertical (*arousal*) y otro horizontal (valencia) (Rusell, 1980).

Figura 1. . Modelo circunflejo de las emociones (elaborado a partir de Rusell, 1980).



El papel que cada arte pueda ejercer en este proceso estará supeditado a las posibilidades emocionales que cada una de ellas suscite en los individuos, hecho que en gran parte se desconoce. Más allá del trabajo de Krumhansl y Schenck (1997) que comparan las emociones en música y danza, no existen estudios que examinen el uso emocional de cada arte y las comparen según sus efectos en personas de distinto sexo, edad, nivel educativo, conocimientos artísticos o experiencia artística. Por este motivo creemos que cualquier propuesta de educación artística necesitaría partir de este conocimiento para garantizar una educación emocional acorde con el bienestar atribuido a cada una de las artes, si atendemos a sus peculiaridades fundamentales.

OBJETIVOS

El objetivo general es conocer las emociones suscitadas por el uso de cada arte en jóvenes y adultos, estableciendo diferencias según sexo, edad, nivel educativo, conocimientos artísticos o experiencia artística de los individuos, para establecer un marco conceptual desde donde poder efectuar propuestas educativas.

Para ello se deben definir algunos objetivos específicos u operativos:

1. Conocer qué emociones son evocadas por cada arte.
2. Conocer qué artes producen determinadas emociones.
3. Establecer diferencias en el impacto emocional de las artes según sexo, edad, nivel educativo, conocimientos artísticos o experiencia artística de los participantes.

Con todo ello se pretende fundamentar propuestas educativas en el uso de las artes para el bienestar emocional.

METODOLOGÍA

Para la consecución de estos objetivos se ha realizado un estudio descriptivo exploratorio. Ante la inexistencia de una herramienta que vinculase el uso de las artes con las emociones, se elaboró, validó y aplicó un cuestionario on-line creado ad hoc para ello, que permitió acceder a las opiniones de una amplia población, a través de diversas redes sociales y correos electrónicos personales. De esta forma se tuvo acceso a un mayor número de personas que, como investigadores, hubiésemos podido acceder a través de herramientas presenciales (Castañeda & Luque, 2004), aun siendo conscientes de las limitaciones que se derivan de este sistema, como la necesidad de que los participantes tengan cierto dominio digital y conexión a Internet, o una mayor impersonalidad en las respuestas (Bisquerra, 2004). La plataforma utilizada para aplicar dicha encuesta fue Google Docs, idónea para este tipo de investigaciones (Lin, Chang, Hou & Wu, 2016).

Para la validación del cuestionario se recurrió a un panel de cinco expertos pertenecientes a diversas áreas de conocimiento, así como a 28 personas escogidas aleatoriamente que, a modo de prueba piloto, dieron su opinión acerca de la primera versión del cuestionario. Tras esta fase, se modificaron algunos enunciados que podían llevar a confusión y, finalmente, el cuestionario quedó conformado por 15 ítems (el cuestionario completo se puede consultar en el enlace <http://hdl.handle.net/2445/119261>).

Respecto a su fiabilidad, el cuestionario ha mostrado una excelente fiabilidad interna (Alfa de Cronbach = .968). Los estadísticos empleados fueron el ANOVA y el t-student, realizando previamente las pruebas de normalidad de la muestra de Kolmogorov-Smirnov o de Shapiro-Wilk en función de las necesidades, así como el estadístico de Levene para comprobar la homogeneidad de varianzas, y el análisis de clúster de conglomerados con la prueba de esfericidad de Barlett. En todos los casos se estableció un intervalo de confianza mínimo del 95%. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa IBM Statistic Package for Social Science (SPSS), versión 21.0.

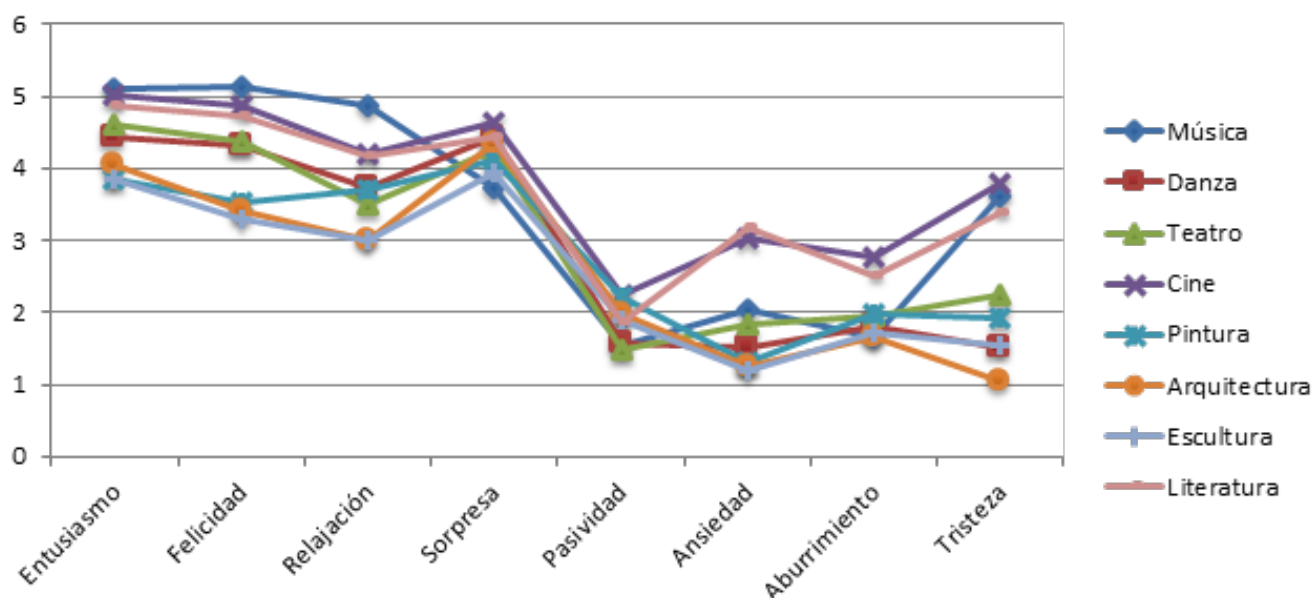
Respecto a la muestra, después de eliminar casos duplicados y respuestas incompletas, el cuestionario fue contestado por 497 personas, de edades entre 14 y 84 años ($M = 37,61$; $SD = 14,682$), de los cuales 370 eran mujeres (74,4%). En lo que se refiere al nivel de estudios, 6 personas (1,2%) habían finalizado sus estudios primarios, 8 secundarios (1,6%), 27 (5,4%) algún módulo o formación profesional, 157 (31,6%) estudios universitarios, y 203 (40,9%) algún tipo de postgrado. Habían realizado algún tipo de estudio artístico 284 participantes (57,1%); y 351 participantes (70,6%) habían realizado algún tipo de actividad artística.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las respuestas¹ de los participantes respecto al **uso emocional de las artes** permiten agrupar las emociones en dos conjuntos diferenciados: un primer grupo (con mayores puntuaciones) formado por aquellas de valencia positiva (entusiasmo, sorpresa, felicidad y relajación), más proclives a ser provocadas por las artes en su conjunto; y un segundo grupo (con puntuaciones menores) formado por las de signo negativo (tristeza, aburrimiento, ansiedad y pasividad). Esta afirmación está respaldada, además, por el análisis de clúster de conglomerados (prueba de esfericidad de Barlett $p < .001$). Observamos, pues que las experiencias artísticas provocan, en general más emociones de valencia positiva que negativa (ver figura 2). Este aspecto respalda el uso de las artes para provocar bienestar emocional y por tanto, la conveniencia de incluir actividades artísticas en la educación integral de los individuos en todas las edades (Stuckey & Nobel, 2010), así como potenciar el conocimiento y la aplicación de carácter emocional en ámbitos terapéuticos. La educación artística en la educación formal debería garantizar el desarrollo de las emociones positivas en el alumnado, y la formación de los maestros especialistas y profesores de secundaria en dichos campos debería atender necesariamente a este hecho. Aburrirnos o pasarlo mal en clase de música o de artes visuales es un hecho contra natura *per se*, y debería ser desterrado para siempre de las aulas del siglo XXI.

Si analizamos estos resultados **según las diferentes artes**, se observa que la música es el arte que más ha causado entusiasmo, felicidad y relajación; el cine es el que más ha producido sorpresa, pasividad, aburrimiento y tristeza; mientras que la literatura es la que más ansiedad ha provocado (ver figura 2).

Figura 2. Puntuaciones medias de cada emoción provocadas por las distintas artes



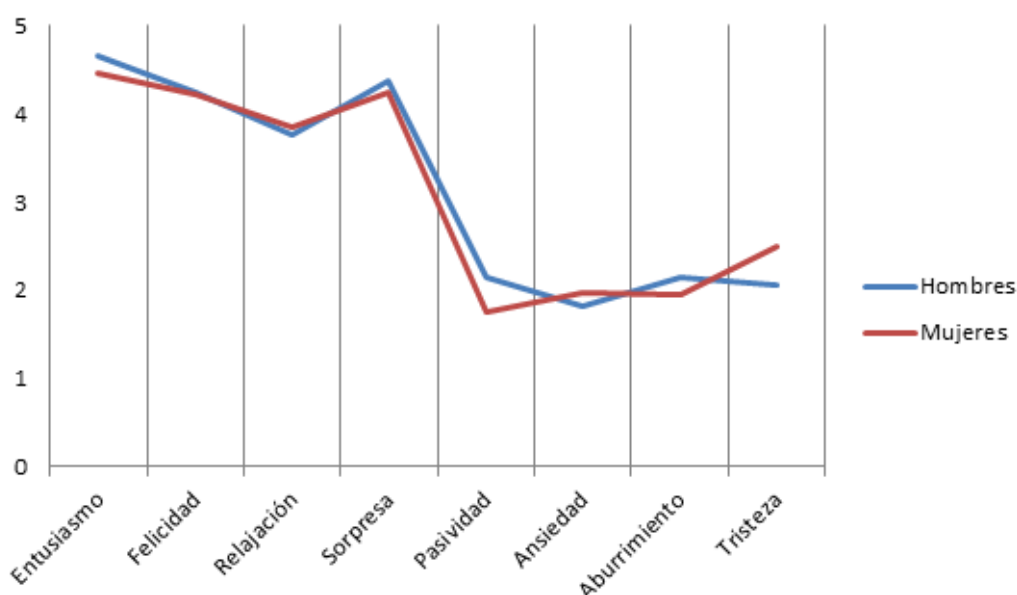
¹ Todos los datos numéricos mostrados y/o comentados en este apartado figuran en la tabla 2 del apéndice.

La música actualmente resulta muy cercana, debido a los dispositivos móviles, TV, internet... o plataformas como Spotify o Youtube que permiten el acceso inmediato y gratuito a millones de opciones musicales, algo inimaginable en décadas anteriores y que ofrece experiencias musicales “a la carta” (aunque con lógicas limitaciones acústicas). Esta facilidad de uso ha hecho –sin duda- que sea la preferida a la hora de buscar una regulación emocional externa, un estímulo que genere emociones positivas para autoadministrarnos en cualquier momento y lugar, muchas veces de forma individual mediante el uso de los auriculares (Skanland, 2013).

De modo similar, el cine también resulta actualmente muy cercano, aunque con diferencias respecto a las emociones suscitadas que, en general se caracterizan por ser de valencia y arousal más bajos. Dejando de lado la sorpresa –uno de los recursos cinematográficos utilizados para mantener la atención del público en largometrajes- este hecho podría explicarse por la actitud de contemplación pasiva y de recogimiento propio de las tradicionales salas de cine oscuras, junto a cierta preferencia social por géneros cinematográficos vinculados a problemas sociales o emocionales (Vaage, 2010). Respecto a la literatura, la ansiedad sentida podría explicarse por la dificultad en afrontar los desenlaces en los textos debido al desfase actual entre la velocidad de lectura, los hábitos lectores y la extensión de los textos literarios. Esta asincronía intermodal alejaría a determinados sectores de la sociedad de la literatura y la condenaría a la lectura de textos cortos, simplificados, alejados de los textos clásicos (Díez Mediavilla, 2016) y representaría un grave reto lingüístico ante el futuro audiovisual en el que estamos inmersos (Kress & van Leuwen, 2001).

Si se analizan los resultados en función del **género**, se observa que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres salvo en el caso de la pasividad y la tristeza (ver figura 3). Estos datos confirman estudios previos que demuestran que hombres y mujeres, a pesar de sus diferencias neurológicas, perciben de forma similar la mayoría de artes y las emociones que suscitan (Fedrizzi, 2012), rebatiendo así algunos estigmas sociales y prejuicios relacionados con estereotipos sexuales en prácticas artísticas y en la vivencia de algunas emociones. Quizá la mayor pasividad de los varones respecto a las artes pueda sugerir una menor presencia de éstos en eventos artísticos. Por último, las diferencias de género referidas a la tristeza coinciden con las aportadas por Brebner (2003), al considerar el colectivo femenino más proclive y habituado a expresar este estado emocional.

Figura 3. Puntuaciones de cada emoción en función del género de los participantes

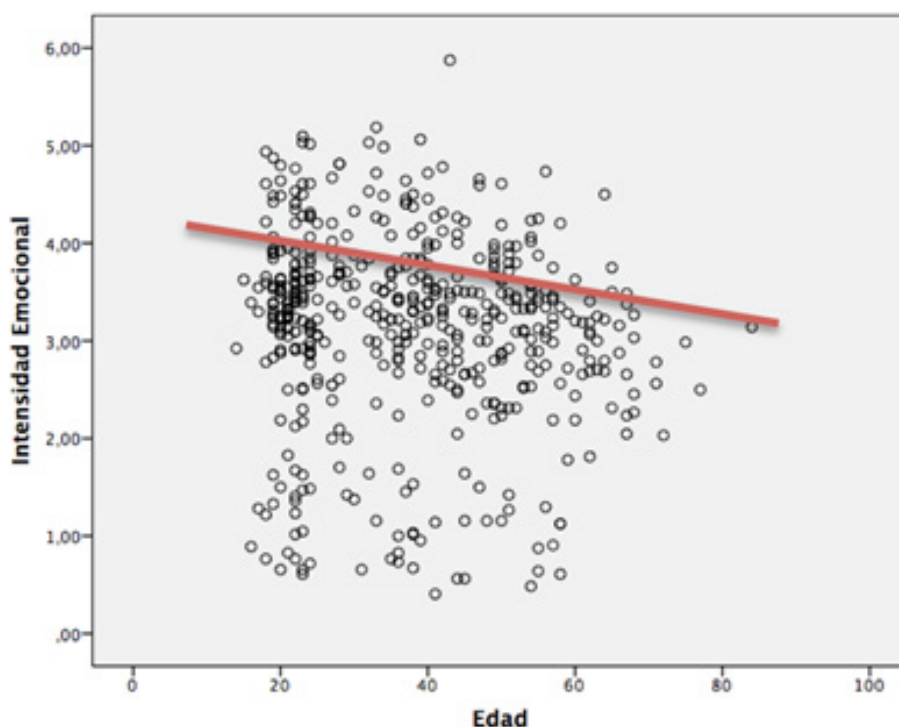


Por tanto, si bien de forma global no se encuentran diferencias sustanciales entre géneros, algunas artes serían más proclives a ser elegidas por cada sexo al relacionarse con determinadas emociones (Livengood et al., 2017). Esto ha sido ampliamente estudiado, por ejemplo, en el caso de la música, donde el rol sexual y el entorno influyen en su uso y emociones que provoca (Selfhout, Branje, Bogt & Meeus, 2009).

Si se examinan los resultados en función de la **edad** de los participantes, podemos afirmar que a mayor edad, menos emoción les producen las artes analizadas de forma global ($r = -0,113$; $p = 0,012$) (ver figura 4). Parece ser que la experiencia vital hace que percibamos las cosas sin tantos sobresaltos emocionales, al contrario de la adolescencia, con respuestas emocionales típicamente dicotómicas, con puntuaciones muy altas o muy bajas (Savazzi et al., 2014). Esta disminución progresiva del uso de las artes coincide con los resultados de Mas-Herrero, Marco, Lorenzo, Zatorre y Rodríguez-Fornells (2013) que analizan conductas musicales, de evocación emocional y de acceso a la música.

Según Lavouvie-Vief (2003) en la edad adulta se adquiere un mayor dominio emocional para afrontar situaciones complejas, llegando hasta un nivel óptimo para progresivamente, al entrar en la vejez, perseguir más los afectos positivos, resultando cada vez más difícil integrar cognición y emoción. Las propuestas artísticas para ancianos tratan de satisfacer esta coherencia emocional con sus contenidos para motivar la participación en este tipo de actividades (González & Maeso, 2005).

Figura 4. Correlación entre la edad y la intensidad emocional



Si se analizan las respuestas a cada arte y emoción por edades, se observa una relación directa entre la edad y el entusiasmo, la felicidad y la relajación provocadas por algunas artes (recuadros verdes de la tabla 1), mientras que ocurre lo contrario (recuadros rojos) en las emociones negativas (pasividad, ansiedad, aburrimiento y tristeza). Es decir que, a grandes rasgos,

con la edad todas las artes provocan un mejor estado emocional, disminuyendo incluso las emociones negativas. Esto resulta especialmente notable en el caso de la pasividad por el teatro, que puede utilizarse como incentivo de integración social en campus universitarios con estudiantes provenientes de otros países o regiones. Además resulta especialmente útil en contextos clínicos y sociosanitarios, donde la musicoterapia o la arteterapia han demostrado mu-

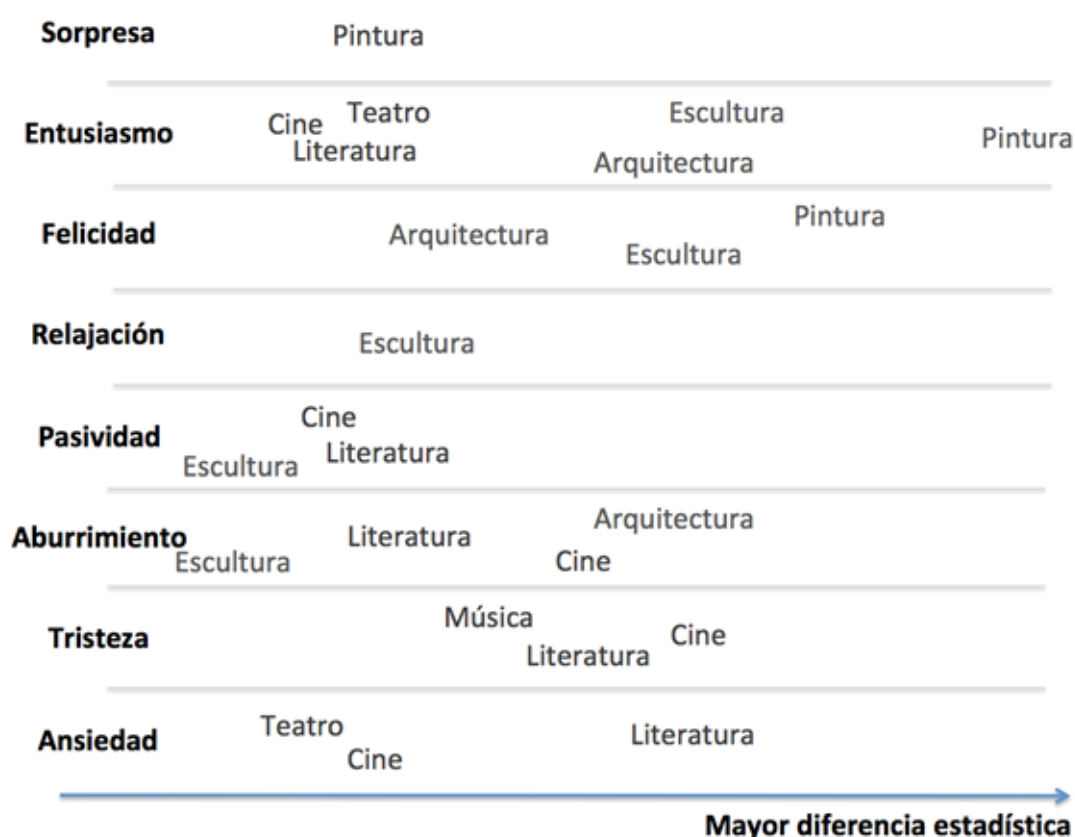
Tabla 1. Correlaciones entre las artes y las emociones en función de la edad

	Entusiasmo	Felicidad	Relajación	Sorpresa	Pasividad	Ansiedad	Aburrimiento	Tristeza
Música					r = -,126 p = ,005	r = -,236 p < ,001	r = -,121 p = ,007	r = -,284 p < ,001
Danza				r = -,126 p = ,005	r = -,127 p = ,005	r = -,233 p < ,001		
Teatro				r = -,099 p = ,027	r = -,970 p = ,031	r = -,238 p < ,001		r = -,130 p < ,004
Cine		r = -,096 p = ,032	r = -,039 p = ,002	r = -,176 p < ,001	r = -,156 p < ,001	r = -,294 p < ,001	r = -,120 p = ,008	r = -,270 p < ,001
Pintura	r = ,240 p < ,001	r = ,210 p < ,001			r = -,168 p < ,001		r = -,179 p < ,001	
Arquitectura	r = ,205 p < ,001	r = ,159 p < ,001			r = -,174 p < ,001	r = -,137 p = ,002	r = -,266 p < ,001	
Escultura		r = ,209 p < ,001	r = ,214 p = ,012		r = -,191 p < ,001		r = -,230 p < ,001	
Literatura				r = -,088 p = ,050	r = -,185 p < ,001	r = -,270 p < ,001	r = -,185 p < ,001	r = -,235 p < ,001
Total	r = ,136 p = ,002				r = -,212 p < ,001	r = -,288 p < ,001	r = -,222 p < ,001	r = -,209 p < ,001

Los resultados en función del **nivel de estudios de los participantes** señalan diferencias estadísticas en entusiasmo, felicidad y pasividad provocadas por experiencias artísticas. En el caso del entusiasmo y la felicidad, los individuos con mayor nivel de estudios son quienes han otorgado mayor puntuación, mientras que la pasividad la encontramos en aquellos que sólo han finalizado el bachillerato. Así pues, si una persona tiene una buena formación académica estará más preparada y receptiva para beneficiarse de las emociones positivas que transmite el arte. Esto perpetúa los clichés de que las artes son preferidas por gente de nivel cultural alto y condiciona en parte que el empoderamiento emocional esté vinculado también a la formación académica recibida, condicionada frecuentemente por privilegios de clase, a pesar de las propuestas centradas en una redefinición del arte y los espacios artísticos como una herramienta política y social (Marxen, 2009)

Si analizamos las emociones provocadas por las diversas artes según el nivel de estudios de los participantes, observamos algunas diferencias estadísticas (ver figura 5):

Figura 5. Emociones en las artes que presentan diferencias estadísticas según el nivel de estudios de los participantes.



Vemos que en el caso de algunas emociones como la relajación o la sorpresa la formación académica no influye demasiado, pero para otras como el entusiasmo (F media = 4,553) o la felicidad (F media = 2,697) resulta totalmente determinante. Este hecho recalca la necesidad de una educación integral para toda la población, pues parte de su felicidad está vinculada a la percepción de producciones humanas que como el arte, pueden estar al alcance de cualquier ciudadano y le permiten alcanzar mayor bienestar. Es interesante destacar cómo parece existir la presencia de un elemento cognitivo referido a este bienestar, pues aunque la pintura, escultura y arquitectura están claramente vinculadas al entusiasmo, son artes que no suelen vivenciarse demasiado, al contrario de lo que sucede con su estudio académico que suele ser central en los programas de asignaturas de bachillerato y grados de historia del arte, desplazando a otras artes como la música o el cine, a un lugar mucho más anecdótico, de entretenimiento y a su vez, más especializado (Bernabé, 2016).

Por lo que se refiere a **estudios artísticos de los participantes**, observamos diferencias en la práctica totalidad de casos. De forma global, agrupando las ocho emociones por un lado y las ocho artes por otro, observamos diferencias estadísticas ($t_{495} = 2,586$; $p = 0,010$) entre quienes han estudiado arte ($M = 3,23$; $SD = 0,977$) y quienes no ($M = 3,00$; $SD = 0,94$). Así, además de la formación académica, vemos que aquellos con más formación artística son más proclives a la experiencia emocional mediante el arte. Esto coincide con los resultados de Mas et al. (2013) que, además destacan una respuesta sensorial menor entre los profesionales que entre los aficionados, probablemente debida a cierta habituación a los estímulos artísticos.

Caso parecido se produce al analizar los resultados en función de la **experiencia artística**, donde se observan diferencias en la práctica totalidad. De forma global, dichas diferencias son estadísticamente significativas ($t_{495} = 3,085$; $p = 0,002$), puntuando más alto quienes han realizado alguna actividad artística ($M = 3,22$; $SD = 0,97$) frente a los que no ($M = 2,92$; $SD = 0,97$). Al igual que ocurría con los estudios artísticos, la experiencia de los participantes parece influir en su experiencia emocional. Estos datos respaldan las propuestas que abogan por la inclusión de la experiencia artística en los currículos oficiales de las diversas etapas educativas, proporcionando así a toda la ciudadanía experiencias artísticas, y por consiguiente emocionales, de calidad (Turkka, Haatainen & Aksela, 2017).

En **conclusión**, tal como hemos relatado, el Arte está profundamente vinculado a las emociones aunque de forma diferente según cada arte, o el género, edad, formación o experiencia artística de los participantes, que condicionarán necesariamente cualquier propuesta de proyecto artístico. A pesar de la el uso de las artes en educación debe atender a su distinta capacidad evocadora emocional, las artes tienen algo en común: nos evocan emociones, especialmente las positivas, nos hacen “ser”, nos acercan a la felicidad, al entusiasmo, a la relajación, a la plenitud.

En tiempos de cambio, en que necesitamos refuerzos que construyan una ciudadanía comprometida, no se nos ocurre mejor punto de partida que el que nos ofrece el Arte. Para este “andamiaje” social, la educación artística se conforma como una piedra angular. Los resultados de este estudio muestran que la experimentación de emociones está ligada a la formación y práctica artísticas, y que debemos superar el banco de pruebas que conforman los espacios educativos no formales para alcanzar los ámbitos formales, donde cada administración, política educativa, legislación, etc. promueva el Arte como pasaporte hacia esa construcción social a la que estamos apelando.

La práctica artística, como se ha mostrado en los resultados de este trabajo, vincula las artes con las emociones positivas, hecho que debe reforzar su papel en los espacios terapéuticos, sociales y educativos que promuevan el bienestar. Los proyectos artísticos comunitarios además involucran agentes sociales y familiares clave en la consecución de la felicidad. Implicarse en objetivos y propósitos aumenta la sensación de felicidad, sobre todo si lleva parejo el compañerismo, la complicidad y la amistad que se edifican en cualquier actividad artística compartida.

Las instituciones deberían hacer un esfuerzo en el sentido de garantizar y fomentar este tipo de actividades para todo tipo de públicos, promoviendo en especial el acceso a experiencias artísticas de calidad a los jóvenes mediante descuentos, visitas guiadas, marketing adaptado a la red, etc. que aseguren el sostenimiento futuro de las artes. Las Universidades y centros superiores deberían potenciar asimismo los clubs artísticos, participación en coros o bandas, grupos de teatro, visitas a exposiciones, ciclos de conciertos, visitas a museos, y un largo etcétera que se adapte a los nuevos formatos artísticos a que estamos siendo testigos. La educación emocional debe utilizar de forma efectiva las propuestas artísticas si quiere multiplicar y consolidar sus efectos.

A pesar de que la investigación aquí presentada tiene las limitaciones derivadas del acceso a la muestra y a diferentes contextos sociales y culturales, abre una puerta hacia futuras líneas de investigación en las que quede reflejada dicha diversidad. De la misma forma, y por lo referido a la formación, consideramos necesarios estudios que recojan un pre y un post, incluso incluyendo grupos de control, para poder constatar y respaldar una vez más la necesidad de formación artística auspiciada desde la administración pública en pro de un mayor empoderamiento emocional y, como consecuencia, personal.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha sido financiado mediante una Ayuda a Grupos de Investigación ARCE de la Universidad de Barcelona 2016 y ha seguido los requerimientos éticos del Código de Buenas prácticas en Investigación de la UB. Sus autores informan no tener ningún tipo de conflictos de intereses con esta institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arostegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Bennington, R., Backos, A., Harrison, J., Reader, A. E. & Carolan, R. (2016). Art therapy in art museums: Promoting social connectedness and psychological well-being of older adults. *The Arts in Psychotherapy*, 49, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.05.013>
- Bernabé, M^a M. (2016). Las aportaciones de la Historia del Arte al proceso educativo intercultural: posibilidades y limitaciones, *DEDiCA*, 9, 107-129.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE de la UB/ Horsori.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Brebner, J. (2003). Gender and emotions. *Personality and Individual Differences*, 34, 387-394. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00059-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00059-4)
- Burset, S., Calderón, D. & Gustems, J. (2016). *Proyectos artísticos interdisciplinares. La creación al servicio del bienestar*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la UB.
- Buss, D. (2000). The Evolution of Happiness. *American Psychologist*, 55(5), 15-23.
- Calderón, D., Martín, C., Gustems, J. & Portela, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 77-93. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.56350>
- Cann, P. L. (2017). Arts and cultural activity: A vital part of the health and care system. *Australasian Journal on Ageing*, 36(2), 89-95. <https://doi.org/10.1111/ajag.12438>
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas*. Vol. 1 El lenguaje. México: F.C.E.C.
- Castañeda, J. A. & Luque, T. (2004). Diseños de investigación comercial en internet: oportunidades y limitaciones. *Investigación y Marketing*, 84, 20-28.

- Díez Mediavilla, A. (2016). Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI. *[Con]textos*, 5(20), 45-53. <https://doi.org/10.21774/ctx.v5i20.757>
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. N. Jersey: National Art Education Association & Lawrence Erlbaum.
- Fedrizzi, L. (2012). Beauty and its perception: historical development of concepts, neuroaesthetics, and gender-differences. *Rendiconti Lincei*, 23(3), 259-269. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.4.541>
- Gombrich, E. (1950). *La Historia del Arte*. México: Diana.
- González, M. R. & Maeso, F. (2005). El valor de la motivación en la Educación Artística con personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 43-60. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.6650>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communication*. Londres: Edward Arnold.
- Krumhansl, C. L. & Schenck, D. L. (1997). Can dance reflect the structural and expressive qualities of music? *Musicae Scientiae*, 1(1), 63-85. <https://doi.org/10.1177/102986499700100105>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 201-206. <https://doi.org/10.1046/j.0963-7214.2003.01262.x>
- Lehikoinen, K. (2017). Justifying the arts in health and care in Finland: A discourse analytic inquiry. *Cogent Arts & Humanities*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/23311983.2017.1345048>
- Lima, M. G. (2004). La psicología del arte y los fundamentos de la teoría histórico-cultural del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 16(1-2), 107-112. <https://doi.org/10.1174/1135640041752731>
- Lin, Y. T., Chang, C. H., Hou, H. T. & Wu, K. C. (2016). Exploring the effects of employing Google Docs in collaborative concept mapping on achievement, concept representation, and attitudes. *Interactive Learning Environments*, 24(7), 1552-1573. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1041398>
- Livengood, S. L., Sheppard, J. P., Kim, B. W., Malthouse, E. C., Bourne, J. E., Barlow, A. E., "... & Blood, A. J. (2017). Keypress-based musical preference is both individual and lawful. *Frontiers in Neuroscience*, 11, 136. <http://dx.doi.org/10.3389/fnins.2017.00136>

- Lonie, D. & Dickens, L. (2016). Becoming musicians: situating young people's experiences of musical learning between formal, informal and non-formal spheres. *Cultural Geographies*, 23(1), 87-101. <http://dx.doi.org/10.1177/1474474015587477>
- Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Marxen, E. (2009). La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios. *Alteridades*, 19(37), 7-22.
- Mas-Herrero, E., Marco-Pallarès, J., Lorenzo-Seva, U., Zatorre, R. & Rodríguez-Fornells, A. (2013). Individual differences in music reward experiences. *Music Perception*, 31(2), 118-138. <http://doi.org/10.1525/MP.2013.31.2.118>
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión y el trabajo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Neill, A. (2005). *Art and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Ostrosky, F. & Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13.
- Romeu, V. (2017). La disputa por el valor simbólico en el arte contemporáneo: ¿nueva configuración en el campo del arte? *Andamios, Revista de Investigación Social*, 14(34), 13-33.
- Russell, J. A. (1980). A circumflex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178. <http://doi.org/10.1037/h0077714>
- Ryff, C. & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G. & Marchetti, A. (2014). Exploring responses to art in adolescence: a behavioral and eye-tracking study. *PloS one*, 9(7). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0102888>
- Selfhout, M. H., Branje, S. J., ter Bogt, T. F. & Meeus, W. H. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32(1), 95-107. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.11.004>
- Skandland, M. (2013). Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players. *Music, Health and Well-Being*, 8, 1-9.
- Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health*, 100(2), 254-263. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de seis ideas Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos, Alianza.

- Turkka, J., Haatainen, O. & Aksela, M. (2017). Integrating art into science education: a survey of science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1403-1419. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2017.1333656>
- Tusa, J. (2000). *Art matters: Reflecting on culture*. Londres: Methuen Pub. Limited.
- Vaage, M. B. (2010). Engagement, Fiction Film and the Varieties of Empathic. *Midwest Studies in Philosophy*, 34(1), 158-179. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.2010.00200.x>
- Vigotsky, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- White, I. & Lorenzi, F. (2016). The development of a model of creative space and its potential for transfer from non-formal to formal education. *International Review of Education*, 62(6), 771-790. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-016-9603-4>
- World Health Organization (1948). *Preamble to the constitution of the World Health Organization*. Ginebra: OMS.

